

*О. Т. Проказа, ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”*

**СОВРЕМЕННОЕ ПРОБЛЕМНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК  
СПЕЦИФИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА  
(ВОПРОСЫ ТЕОРИИ)**

Проказа О. Т.

Сучасна проблемна освіта як специфічна педагогічна система (питання теорії)

У статті розглянуто проблемну освіту як інноваційну специфічну педагогічну систему. Побудова такої системи має здійснюватися на основі класичного проблемного навчання, яке можна вважати традиційним. Реалізація принципу проблемності в процесі навчання передбачає специфічну логічну обробку навчального матеріалу і оптимальне поєднання відповідних методів, організаційних форм і засобів навчання. Проблемна ситуація – це особливий психологічний стан учнів, що припускає усвідомлення і прийняття ними проблеми за умови наявності пізнавального інтересу, бажання і вольових зусиль, спрямованих на подолання інтелектуальних труднощів у вирішенні проблеми. Проблемна освіта як специфічна педагогічна система технологічно повинна „конструюватися” і розвиватися на основі теорії проблемного навчання з урахуванням досягнень окремих методик.

*Ключові слова:* проблемна освіта, педагогічна система, принцип проблемності, процес навчання, навчальний матеріал.

Проказа А. Т.

Современное проблемное образование как специфическая педагогическая система (вопросы теории)

В статье рассмотрено проблемное образование как инновационная специфическая педагогическая система. Построение такой системы должно осуществляться на основе классического проблемного обучения, которое можно считать традиционным. Реализация принципа проблемности в процессе обучения предполагает специфическую логическую обработку учебного материала и оптимальное сочетание соответствующих методов, организационных форм и средств обучения. Проблемная ситуация – это особое психологическое состояние обучаемых, предполагающее осознание и принятие ими проблемы при условии наличия познавательного интереса, желания и волевых усилий, направленных на преодоление интеллектуального затруднения

в решении проблемы. Проблемное образование как специфическая педагогическая система технологически должно „конструироваться” и развиваться на основе теории проблемного обучения с учетом достижений частных методик.

*Ключевые слова:* проблемное образование, педагогическая система, принцип проблемности, процесс обучения, учебный материал.

**Образование как процесс** – это триединство обучения, воспитания, и развития студента (учащегося). Субъектами образовательного процесса являются студент и педагог-преподаватель (учащийся и учитель), которые несут ответственность за результаты в соответствии с целями образования.

**Главная цель – личность**, для которой характерно:

- осознание смысла своего существования (личностные ценности);
- осознание своей принадлежности к собственному народу, его духовной культуре (национальное самосознание);
- осознание смысла существования человечества (общечеловеческие ценности).

При этом национальные и общечеловеческие ценности не должны быть абстрактными понятиями, а должны стать конкретными для каждой личности, определяя ее позицию и линию поведения. Ориентация на **триединство этих ценностей** в соответствии с современным социальным заказом – важнейшая задача образования.

Образование может быть традиционным (на основе классических педагогических взглядов и знаний) и инновационным (на основе новых педагогических идей, воплощение которых осуществляется путем разработок инновационных педагогических технологий в плане развития классических педагогических теорий).

**Проблемное образование** как специфическая педагогическая система является инновационным, но построение такой системы должно осуществляться на основе классического **проблемного обучения**, которое можно считать традиционным (во всяком случае, в педагогической теории, если не в широкой практике).

**Педагогическая идея**, как связующее звено всех элементов проблемного образования, предусматривает необходимость единого образовательного процесса, как своеобразной педагогической системы. Составляющие элементы этой системы: проблемное обучение, воспитание в процессе обучения, развитие в процессе обучения и воспитания.

**Проблемность** в образовательном процессе мы возводим в ранг **педагогического принципа**, реализация которого накладывает отпечаток на содержание, методы, организационные формы и средства [1 – 5].

**Учить по-новому мыслить и действовать** – главная задача проблемного образования в XXI веке. Теория проблемного образования в педагогической науке пока не разработана. Достаточно полно разработана теория проблемного обучения на различных уровнях: психологическом, дидактическом и предметно-методическом (А. М. Матюшкин, А. В. Брушлинский, З. И. Калмыкова, Т. В. Кудрявцев, В. Оконь, М. И. Махмутов, С. А. Шапоринский, Р. М. Малафеев, А. И. Ляшенко, И. Я. Лернер и др.) [6 – 12].

Общеизвестно, что познание вообще и педагогическое познание в частности начинается, как правило, с фактов. Однако знание фактов не есть истинное научное знание. Наука не может ограничиться констатацией и обоснованием фактов. Ученый ищет скрывающиеся за этими фактами существенные связи, т.е. научные закономерности, которые в педагогике носят статистический характер и часто проявляются как тенденции. Эти закономерности раскрывают сущность педагогических явлений и процессов, находят единство в многообразии, что дает возможность не только объяснять, но и предсказывать возможные педагогические ситуации. Ценность педагогических закономерностей в том и состоит, что они вскрывают „линию поведения” педагогических объектов в определенных условиях.

То, что на описательном уровне научного поиска выражается в „море фактов”, в закономерностях фиксируется в коротких, простых и впечатляющих фактах. В этом смысле закономерности всегда проще того разнообразного

(поэтому сложного) эмпирического материала, который эти закономерности „вбирает в себя” и как бы концентрирует в себе.

**Научное** познание – это открытие неизвестного и добывание достоверных знаний.

**Учение** — это усвоение этих знаний.

**Учебное познание** – это педагогический эквивалент научного познания, это специально организованная деятельность „добывания” знаний в определенных, контролируемых педагогических условиях.

**Оптимальное сочетание учения и учебного познания** наиболее продуктивно может осуществляться в процессе проблемного образования. Еще раз акцентируем внимание на том, что проблемное образование это синкретическое объединение (а не эклектическое смешивание) проблемного обучения, воспитания в процессе обучения, развития в процессе обучения и воспитания.

Таким образом, в „эпицентре” проблемного образования находится **проблемное обучение**, которое на теоретическом уровне достаточно полно разработано. Однако между зарождением педагогической идеи и включением ее в сознание и деятельность педагога-практика обычно проходит достаточно много времени. В основе трудностей, закономерно возникающих при разработке и внедрении инновационных педагогических технологий, лежит **объективное противоречие** между обобщенностью теоретических знаний и ситуативностью реальной педагогической деятельности.

Педагогическая теория, с одной стороны, прямо и непосредственно не может дать рецептов „на все случаи жизни”, а с другой стороны, является предпосылкой творческих поисков для осуществления конкретных педагогических действий. Теория проблемного обучения не является в этом отношении исключением.

Принятие идеи проблемного обучения (а в перспективе – проблемного образования) во многом зависит от научного мировоззрения педагога.

Научное мировоззрение включает в себя научное миропонимание и

научный стиль мышления (системно-диалектический, вероятностно-прогностический и логико-вариативный). Именно от стиля мышления зависит отношение педагога к тем или иным педагогическим явлениям и процессам (реальным и модельным, предполагаемым).

Общеизвестно, что человек склонен к абсолютизации достигнутого в познании. При этом система научных взглядов трансформируется в устойчивую научную традицию, которая со временем (при „триумфальном” ее применении) превращается в догмат (даже при изменившихся условиях). Психика человека более спокойно себя чувствует при наличии определенности и непротиворечивости, что и ведет к догматическому стилю мышления. Однако окружающий мир по своей сути сложный, многогранный, темпоральный и противоречивый. Все это порождает **проблемность**, в том числе и в познании мира.

Принятие идеи проблемного образования и плодотворная разработка его технологии зависит от стиля мышления педагога, а само проблемное образование призвано формировать научное мировоззрение и научный стиль мышления студентов и учащихся.

В психолого-педагогической литературе имеет место неоднозначность терминологии и понятийного аппарата в отношении проблемного обучения. Так, проблемная лекция понимается, с одной стороны, как отражение содержания научных проблем, на сегодня еще не решенных. С другой стороны, под проблемными лекциями подразумеваются такие, на которых путем создания проблемных ситуаций студенты вовлекаются в поисковый учебно-познавательный процессе, что достигается специфическими методическими приемами и своеобразной организацией процесса обучения на лекции. В термин „Проблемная ситуация” также вкладывается разный смысл. Одни авторы (В. М. Вергасов, И. Г. Штокман и др.) по сути дела отождествляют проблемную ситуацию с проблемой, другие же (А. М. Матюшкин, З. И. Калмыкова) под проблемной ситуацией понимают особое психологическое состояние обучаемых, создание которого (состояния) во

многим определяется мастерством преподавателя.

Так, И. Г. Штокман прямо пишет: „Суть проблемной лекции заключается в создании на ней лектором проблемной ситуации (проблемной задачи), которая решается им при мысленном соучастии студентов [13, с. 93]. Тем самым проблемная ситуация отождествляется с проблемной задачей.

Понимание проблемной ситуации М. И. Махмутовым иное: „Проблемная ситуация – это интеллектуальное затруднение человека, возникающее в случае, когда он не знает, как объяснить возникшее явление, факт, процессе действительности, не может достичь цели известным ему способом действия” [8, с. 30].

Таким образом, проблемная ситуация, по М. И. Махмутову, – это именно психологическое состояние человека, а не проблемная задача.

Весьма противоречиво толкование проблемной ситуации А. В. Брушлинским. Сначала он утверждает, что „Проблемная ситуация - это довольно смутное, еще не очень ясное, малоосознанное впечатление или переживание” ... [7, с. 38], а затем подводит итог: „Таким образом, возникновение проблемной ситуации и ее последующее преобразование в исходную задачу характеризуют начальные стадии в формировании мыслительного процесса” [7, с. 39]. Но если проблемная ситуация - это „переживание” (а, следовательно, психологическое состояние индивида), то оно никак не может быть преобразовано в задачу (можно говорить о преобразовании проблемы в задачу или наоборот).

Отметим справедливое замечание по поводу проблемной ситуации, высказанное С. А. Шапоринским: „Некоторые дидакты и методисты полагают, что достаточно поставить учащихся перед противоречием, затруднением, чтобы возникла проблемная ситуация. Между тем, возникает лишь затруднение, что не равносильно возникновению проблемной ситуации» [10, с. 103]. Затруднение может возникнуть по причине элементарного незнания. Такое затруднение не может способствовать возникновению проблемной ситуации и является не стимулом, а тормозом (даже барьером) учебно-познавательного

процесса. Если же затруднение сочетается со знанием, с владением приемами умственной деятельности, то такое затруднение становится не барьером, а „пусковым механизмом” мышления, т.е. в таком случае возможна проблемная ситуация.

Анализируя и обобщая указанные здесь и другие литературные источники, а также учитывая опыт своей научно-педагогической деятельности, мы пришли к необходимости следующих уточнений:

1) проблемные лекции в смысле лекции по проблемам науки, безусловно, необходимы и имеют место; но их „удельный вес” в лекционном курсе сравнительно невелик;

2) проблемные лекции и семинарские занятия, на которых ставятся учебные проблемы, создаются проблемные ситуации и осуществляется „выход из них”, реализуют принцип проблемности и, по нашему мнению, большинство лекции и семинарских занятий должны быть проблемными в этом смысле;

3) учебная проблема, проблемная задача, проблемный вопрос могут быть поставлены, сформулированы в процессе обучения, а могут быть описаны в учебниках, методических пособиях и в этом смысле возможны относительно к субъекту и его психологическому состоянию;

4) проблемная задача, проблемный вопрос, учебная проблема отличаются от обычных задач, вопросов и учебной информации тем, что в первых содержится противоречие, которое вскрывается специфической логической обработкой учебного материала и разрешается в процессе обучения при условии нахождения обучаемых в состоянии проблемной ситуации;

5) проблемная ситуация – это особое психологическое состояние обучаемых, предполагающее видение и принятие ими проблемы при условии наличия познавательного интереса, желания и волевых усилий, направленных на преодоление интеллектуального затруднения в решении проблемы;

6) проблемная ситуация возможна при наличии определенных знаний (проблема „просвечивает через массив знаний”) и формируемых приемов учебно-познавательной деятельности; вне учения (организованного или

самостоятельного), вне субъекта проблемная ситуация невозможна.

Все эти уточнения нам представляются крайне необходимыми, так как от четкости понятийного аппарата зависит эффективность планируемого и реализуемого проблемного обучения.

В противовес И. Г. Штокману, который считает, что проблемную ситуацию можно сформулировать и решить [13, с. 94], мы считаем, что ее можно создать, она может возникнуть при определенных условиях. Одним из таких условий является наличие у студентов исходных знаний. Следовательно, в этом плане возникает необходимость актуализации знаний. С помощью определенных дидактических средств, в том числе и технических (компьютерных), за короткий промежуток времени в памяти студентов восстанавливаются необходимые понятия, определения, утверждения, законы, владение которыми является предпосылкой видения и осознания учебной проблемы, которая в зависимости от ее содержания формулируется преподавателем или студентами с помощью и под руководством преподавателя. Часто возникает необходимость после актуализации знаний переструктурировать их, схематизировать в другом виде с указанием логических связей между элементами знаний. Такая специфическая логическая обработка учебного материала еще в большей степени увеличивает вероятность создания проблемной ситуации.

Ключевым моментом создания проблемной ситуации, как наиболее оптимального психологического состояния студентов в процессе обучения, следует считать поиск приемлемой проблемы. Она должна привлекать внимание студентов и служить своего рода катализатором умственной деятельности. Большую возможность в этом отношении имеют учебно-познавательные и профессионально-познавательные противоречия.

**Научные проблемы** существуют и выявляются на стыках открытого с неизвестным. Можно утверждать, что научные проблемы «просвечивают» через массив знаний. Осознание научной проблемы и ее решение проходит иногда достаточно долго, а заканчивается открытием новых фундаментальных



или прикладных знаний. Научные проблемы являются общими (проблемами для всех), а одна из них может стать для субъекта-исследователя или целого научно-исследовательского коллектива актуальной. Эта та проблема, которая наиболее полно соответствует интересам, научным знаниям исследователя, его опыту и возможностям. Таким образом, одна из потенциально существующих научных проблем становится для исследователя актуальной, а результатом ее решения становится знание.

**Учебно-познавательные** проблемы в научном отношении проблемами уже не являются. Они целенаправленно „конструируются” и в психолого-педагогическом плане являются проблемами только для студентов (учащихся). Именно в этом заключается особенность учебно-познавательных проблем по отношению к научным. Общим же является то, что в любом случае **проблемы „просвечивают” через массив знаний**, а также то, что проблемы возникают на основе противоречий.

Обычно после выявления противоречия и формулировки учебно-познавательной проблемы непосредственно в аудитории (на лекции, на семинарском или практическом занятии, на уроке) осуществляется решение проблемы в пределах отведенного учебного времени. В таком случае неизбежными являются или монологически плотное проблемное изложение содержания или жесткое управляемые учебные познания с различной степенью самостоятельности обучаемых, а, следовательно, и с различной мерой педагогической помощи. При этом мышление обучаемых преимущественно „эксплуатируется” (тренируется) и в меньшей степени целенаправленно развивается. Для развития всех сфер личности познающего субъекта необходимо не столько „включение” мышления, сколько **размышления**, когда „векторы” – мысли „торчат во все стороны”.

Однако, в рамках традиционных образовательных систем места размышлениям, как правило, нет, так как процессе обучения в известном смысле представляет собой „гонку по пересеченной местности” (смотри вперед „под ноги”, не разглядывая „пейзажи” по сторонам).

Каким же образом можно хоть в какой-то степени приблизить учебное познание к научному и „допустить” в учебный процесс размышление? В определенной мере это можно сделать, если предусмотреть **отсроченное во времени решение учебно-познавательных проблем**. В таком случае на занятиях специфической педагогической „обработкой” содержания учебного материала вскрывается противоречие, формулируется и осознается проблема как „информация к размышлению”, мотивируется поиск ее решения. Обсуждение же предлагаемых вариантов решения проблемы осуществляется **инициативно** в рамках планируемой **индивидуальной** работы, после чего в лекционной форме рассматривается обобщенное решение с анализом предлагаемых в индивидуальном порядке вариантов.

При такой специфической педагогической системе преподаватель ведет беседу со студентом, обсуждая **его решение** учебно-познавательной проблемы. При традиционном обучении студент отчитывается перед преподавателем, пересказывая содержание его лекций, и, таким образом, преподаватель ведет беседу „с самим собой”.

Отсроченное решение учебно-познавательных проблем способствует включению памяти и общения с собственным прошлым (знания, опыт), формулирует в сознании студента **„внутреннего собеседника”**, а это и составляет суть **личностного начала** в образовании.

При существующем „конвейерно-поточном” подходе к организации обучения вероятность проявления „разноцветности” личности минимальна, а при планируемом отсроченном решении проблем и поисковых собеседованиях, безусловно, усиливается.

Размышление над проблемой усиленная работа мысли (на основе памяти) – характерная черта «общения в одиночестве». Все это способствует непрерывному возникновению **предвосхищений в процессе объяснения** педагога – преподавателя; возникновение неясных знаний в виде догадок обгоняет процесс формирования и развития ясных знаний, что является характерной чертой **истинно активной педагогики** (развитие личности в

процессе обучения-воспитания, как триединого образовательного процессе,).

Таким образом, в отличие от ученого, который развивает науку, **педагог-преподаватель развивает сознание обучаемого**, все сферы его личности: ценностно-смысловую мотивационную, интеллектуальную, волевую, нравственно-этическую и художественно-эстетическую.

При всем при этом **не следует абсолютизировать проблемное образование**, так как путем абсолютизации любое хорошее начинание можно довести до абсурда. Речь идет о поисках **оптимального сочетания** традиционных и инновационных педагогических технологий в каждой конкретной учебно-научной дисциплине вуза и каждого учебного предмета школы. Мы рассмотрели теоретические основы этих поисков, т. е. педагогические инварианты.

Так как научное содержание можно представлять в различных логических структурах и использовать при этом различные средства передачи информации и отражения ее сущности, влияющие на усвоение содержания учебного материала, педагогика и является той наукой, которая вбирает в себя теории обучения, воспитания и развития личности.

Изложенные теоретические основы проблемного образования гармонически сочетаются с **проблемой „самости» личности** в рамках модульно-рейтинговой педагогической системы, рассмотренной нами ранее [14, с. 12 – 15].

## Литература

1. **Проказа А. Т.** О теории проблемного обучения в свете инновационных педагогических технологий / А. Т. Проказа, А. В. Грицких // Вісн. Луган. держ. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. – Серія: Пед. науки. – 2000. – № 2 (22). – С. 219 – 224.

2. **Проказа А. Т.** Повышение эффективности проблемного образования на уроках и факультативных занятиях по физике / А. Т. Проказа // Материалы Всесоюзной науч.-практ. конф. – Ч. 4: Методы обучения в предметах

естественно-математического цикла. – Л., 1978. – М., 1977.

3. **Проказа А. Т.** Проблемность в учебном познании / А. Т. Проказа // Методологические, дидактические и психологические аспекты проблемного обучения : Материалы 3-й Международной научн.-метод. конф. – Донецк, 1993.

4. **Проказа А. Т.** Проблемное обучение и проблемность в обучении / А. Т. Проказа // Современные проблемы дидактики высшей школы: Материалы 5-й Международной конференции. – Донецк, 1997.

5. **Проказа А. Т.** Управляемое учебное познание в процессе проблемного образования / А. Т. Проказа // Методологические, дидактические и психологические аспекты проблемного обучения : материалы 2-й Международной научн.-метод. конф. – Донецк, 1991.

6. **Матюшкин А. М.** Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972.

7. **Брушлинский А. В.** Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. – М. : Знание, 1983.

8. **Оконь В.** Основы проблемного обучения / В. Оконь. – М. : Педагогика, 1968.

9. **Махмутов М. И.** Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977.

10. **Шапоринский С. А.** Обучение и научное познание / С. А. Шапоринский. – М. : Педагогика, 1981.

11. **Калмыкова З. И.** Продуктивное мышление как основа обучения. – М. : Педагогика, 1981.

12. **Лернер И. Я.** Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1974.

13. **Штокман И. Г.** Вузовская лекция / И. Г. Штокман. – К. : Вища школа, 1981.

14. **Проказа О. Т.** Модульно-рейтингова педагогічна система (МРПС) і проблема „самості” особистості / О. Т. Проказа, С. В. Савченко // Освіта Донбасу. – 2005. – № 2 (109). – С. 12 – 15.

15. **Вергасов В. М.** Проблемное обучение в высшей школе. – К. : Вища школа, 1981.

Prokaza O. T.

Modern Problem-based Education as a Specific Educational System (Theoretical Aspects)

The article concerns problem-based education as an innovative unique educational system. Development of this system is to be based on the classic problem-based learning that can be considered as the traditional one. Realization of the problem principle in educational process requires specific logical treatment of study material and the best combination of the relevant methods, organizational forms and means of teaching/learning. Problem situation is a specific state of mental condition of students, which requires the awareness and accepting problem by students only if cognitive interest, intentions and will aimed to the solution of intellectual difficulty are present. Problem-based education as a specific educational system is to be technologically designed and developed on the basis of the theory of problem-based learning with account of the achievements of certain methodologies.

*Key words:* problem-based education, educational system, problem principle, study material.

Відомості про автора

*Проказа Олександр Тихонович* – кандидат педагогічних наук, почесний професор ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

Стаття надійшла до редакції 30.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.